

EL COMPORTAMIENTO ENTRE EL ALUMNADO Y LA COMUNICACIÓN CON SUS PADRES

Adriana Recio Rodríguez

adriannarriguez@gmail.com

RESUMEN

La calidad de la comunicación familiar es crucial para el buen desarrollo emocional y conductual de los menores. El objetivo principal de la presente investigación consiste en detectar en el alumnado de Educación Primaria la conducta en el colegio y el tipo de comunicación que mantiene con sus padres. Para ello se ha contado con una muestra de 68 niños y niñas que se encuentran cursando cuarto, quinto y sexto de educación primaria. Tras analizar los resultados se encontró que no existe diferencia entre los niños y las niñas en conductas disruptivas y de victimización, dándose datos no significativos. En cuanto a la relación de la conducta de los menores con la comunicación con sus padres, se ha podido observar correlaciones positivas entre la conducta y ciertos tipos de comunicación; se ha concluido que dichas correlaciones no son preocupantes ya que los datos se mueven en la escala entre nunca, pocas veces y algunas veces.

Palabras clave: *victimización, conductas disruptivas, comunicación, padres, educación primaria.*

ABSTRACT

the quality of family communication is crucial for the good emotional and behavioral development of children. The main objective of this research is to detect the behavior at school and the type of communication with their parents among primary school students. For this purpose, a sample of 68 boys and girls in the fourth, fifth and sixth grades of primary education was used. After analyzing the results, it was found that there is no difference between boys and girls in disruptive behavior and victimization, with no significant data. As for the relationship between children's behavior and communication with their parents, positive correlations were observed between behavior and certain types of communication; it was concluded that these correlations are not worrisome since the data range between never, seldom and sometimes.

Key words: *victimization, disruptive behaviors, parents, communication, elementary education.*

1. INTRODUCCIÓN¹

Los problemas de convivencia escolar, entre ellos las conductas disruptivas, el acoso entre iguales y la victimización, son en la actualidad uno de los problemas que más preocupa a las instituciones educativas.

Los comportamientos que se dan en el centro escolar no son ajenos a los comportamientos que se producen fuera de él. Lo que ocurre en el ámbito familiar influye significativamente en el desarrollo de una persona, sobre todo durante la infancia y la adolescencia. Dentro de ese contexto, la comunicación familiar juega un papel muy importante, pues se ha demostrado que cuando existe buena comunicación entre padres e hijos el rendimiento escolar, la socialización, el comportamiento y la gestión de las emociones y los impulsos en los menores es adecuado y/o mejora (Alvarado y Zambrano, 2018; Garcés-Prettel et al., 2020; Samper et al., 2015).

En base a los motivos señalados se ha desarrollado este trabajo, el cual consta principalmente de dos partes.

Por un lado, se presenta una aproximación teórica sobre las conductas disruptivas y de victimización en las aulas y la comunicación familiar y, por otro lado, se expone una investigación cuantitativa acerca de la relación entre estas conductas y la comunicación entre los menores y sus progenitores. Se ha llevado a cabo con el objetivo principal de detectar en el alumnado de 4º, 5º, y 6º curso de Educación Primaria la conducta en el colegio y la comunicación con sus padres.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Conductas disruptivas

Son muchas las definiciones que se han realizado acerca de este concepto dada su creciente presencia en las aulas de los centros escolares. Destacamos la del autor Uruñuela (2012) que las define como:

Conductas que llevan a cabo los alumnos/as dentro de las clases, que pueden buscar diferentes objetivos como llamar la atención, reclamar un lugar en el grupo o manifestar su deficiente historia académica, y que tienen como consecuencia que el profesorado no pueda llevar a cabo de manera adecuada su tarea profesional de enseñanza, impidiéndole que pueda hacer la explicación de los temas, realizar las actividades oportunas o aplicar las evaluaciones que considere necesarias. (p.5)

Por otra parte, Núñez (2015) añade que:

Reciben tal nombre debido a que su presencia implica la interrupción o desajuste en el desarrollo evolutivo del niño imposibilitándolo para crear y mantener relaciones sociales saludables, tanto con adultos como con sus pares. Conglomerado de conductas inapropiadas o "enojosas" de alumnos que "obstaculizan" la "marcha normal" de la clase: Falta de cooperación, mala educación, insolencia, desobediencia, provocación, agresividad, etc. Se muestran estrategias verbales o en estrategias no verbales. (p.34)

Los niños y las niñas que presenten este tipo de conductas durante el transcurso de su etapa escolar pueden producir reacciones que pueden resultar perjudiciales para el propio menor. El rechazo por parte de sus profesores y compañeros, el aislamiento social y el incremento del comportamiento negativo e inadecuado son ejemplos de las posibles consecuencias de las conductas disruptivas en el aula. De hecho, en la investigación realizada por Figueroa et al. (2020) se observó que los niños y niñas con conductas disruptivas tenían una escasa interacción con otros pares y con sus docentes, debido al inapropiado comportamiento que reflejaban y el inadecuado proceder que demostraban en el aula, generando un ambiente tóxico y poco agradable o favorecedor para relacionarse con los demás.

¹ Este trabajo utiliza el masculino genérico, género "no marcado" según la Real Academia Española. El género no marcado se utiliza para referirse tanto a mujeres como a hombres.

2.1.1 Características que presentan los alumnos/as con conductas disruptivas

Nerviosismo, irritabilidad e inquietud son algunos de los rasgos más característicos en niños y niñas que presentan conductas disruptivas. Este tipo de alumno se suele mostrar la mayoría del tiempo enfadado, aburrido, demandante y con actitudes provocativas. Tienden a desafiar a la autoridad y por lo general no mantienen relaciones estables con sus iguales. El mal comportamiento de estos niños y niñas tiene como consecuencia las constantes críticas y llamadas de atención por parte del profesorado y de sus figuras paternas, lo que de alguna forma alimenta esa baja autoestima que suelen presentar y la sensación de que no son capaces de realizar cosas en comparación con sus compañeros y compañeras, deteriorando así sus relaciones interpersonales. Además, los niños y las niñas con conductas disruptivas muestran dificultades para autorregular sus emociones y desarrollar conductas alternativas a la agresión, competencias de suma relevancia para el desarrollo de comportamientos interpersonales saludables (Ison-Zintilini y Morelato-Giménez, 2008).

2.2 Conductas de victimización

Generalmente se entiende por victimización a la predisposición de una persona a considerarse víctima en una situación en la que puede, o no, serlo. A lo largo de su desarrollo los niños suelen enfrentarse a experiencias y situaciones negativas, sobre todo en el ámbito escolar, que repercuten en sus relaciones con los demás. "La violencia interpersonal es uno de esos acontecimientos y es una forma de victimización que se caracteriza por producirse entre los individuos, en el contexto de la familia y/o comunidad, directa o indirectamente." (Krug et al, 2002, citado en Rua, 2017, p.9). Karmen (2015) añade que la victimización es una relación interpersonal asimétrica, donde predominan las conductas abusivas, destructivas, dolorosas e injustas.

Considerando las palabras de estos autores cabe destacar el concepto *bullying*. El autor más reconocido en la investigación del acoso escolar es el psicólogo Dan Olweus, que define el *bullying* como una conducta de intimidación física y/o psicológica, llevada a cabo por parte de una o varias personas hacia otras, siendo estas últimas víctimas de acciones negativas repetidas y duraderas en el tiempo (1998). Estos episodios de violencia y agresión suelen tener lugar dentro de las aulas. Los pasillos, los baños, el patio de recreo y las entradas y salidas del centro son también lugares donde se frecuentan este tipo de ataques que, además, van ampliando su espacio a medida que el proceso de victimización se va fortaleciendo durante días, semanas e incluso años (Orte, 2006).

En cuanto a las formas de acoso escolar, la revisión de los estudios que han analizado este fenómeno (Castillo-Pulido, 2011; Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018; Enríquez Villota, 2015) permite distinguir y destacar cuatro de ellas:

- 1- Física: conductas agresivas directas dirigidas contra el cuerpo (pegar, empujar...) o conductas agresivas indirectas dirigidas contra la propiedad (robar, romper, ensuciar, esconder objetos, etc.).
2. Verbal: conductas verbales (insultos, motes, hablar mal de otros, burlas...).
3. Social o relacional: conductas mediante las cuales se aísla al individuo del grupo (no se le deja participar en juegos, se le margina, lo ignoran, le intimidan, lo humillan...).
4. Psicológica: son las formas de acoso que afecta significativamente a la autoestima, crean inseguridad y miedo. No obstante, hay que tener en cuenta que todos los tipos o formas de *bullying* tienen un componente psicológico.

Por otro lado, en el estudio llevado a cabo por Sánchez et al. (2012) se investigan las competencias emocionales de agresores y víctimas del *bullying*. Entre los resultados de las diferentes investigaciones revisadas en dicho estudio (Menesini et al., 2003; Olweus,

1993; Ortega, et al., 2002) cabe destacar que los chicos y las chicas que agreden a otro igual presentan algunas dificultades para reconocer las emociones de los demás, sobre todo situados ante situaciones cercanas a su experiencia personal, como son situaciones de abuso y prepotencia entre iguales. Tienden a mostrar escasos sentimientos de culpa y empatía hacia el sufrimiento ajeno, experimentando orgullo e indiferencia hacia los demás, generalmente motivados por beneficios personales y de reputación social. Sin embargo, los chicos y las chicas víctimas del acoso escolar presentan algunas dificultades para reconocer las emociones en los demás cuando se encuentran ante situaciones neutras o situaciones sociales en las que tienen poca experiencia, pero, ante situaciones de *bullying*, se muestran sensibles al dolor ajeno, presentando altos niveles de responsabilidad moral. Por el contrario, tienden también a autoculparse por lo que les ocurre, mostrando altos niveles de vergüenza y sentido del ridículo, lo que les lleva a evitar situaciones sociales en las que puedan sentirse expuestos.

Siguiendo esta misma línea, los autores Castro et al. (2019) llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo fue definir y contrastar un modelo explicativo que permitiera analizar las relaciones entre el autoconcepto, la empatía y las conductas violentas en escolares a través del análisis de ecuaciones estructurales. La muestra estuvo compuesta por 734 alumnos de la provincia de Granada, tanto niños como niñas con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años. Finalmente concluyeron que los niveles de autoconcepto y empatía representan factores de protección contra el desarrollo de conductas violentas y de victimización en los escolares.

Por último, resulta también interesante destacar el estudio llevado a cabo por Salimi et al. (2019) que se llevó a cabo para investigar los factores asociados a la agresividad entre niños y niñas de educación primaria utilizando el marco teórico de la teoría social cognitiva de Albert Bandura. El estudio transversal se llevó a cabo con 900 estudiantes, in-

cluyendo 445 niñas y 455 niños, 563 padres y 104 profesores de escuela primaria de cuarto, quinto y sexto curso y concluyeron que los conocimientos de los padres, la actitud de los padres, la actitud de los profesores y la autoeficacia de los profesores tuvieron relaciones estadísticamente significativas con la agresividad en y entre el alumnado.

2.2.1 Características que presentan los alumnos/as con conductas de victimización

Díaz-Aguado (2005) señala que, si analizamos las características que muestran, en general, los niños y niñas que sufren violencia y/o presentan conductas de victimización podríamos distinguir dos patrones de comportamiento:

1. Víctimas pasivas:

Son aquellos menores que tienden a aislarse socialmente y/o poseen una red de amigos muy limitada. Suelen manifestar inseguridad, ansiedad y problemas para comunicarse. Además, tienen tendencia por culpabilizarse de la situación por la que están pasando, dañando su autoestima y llegando a dudar de sus propias capacidades.

Erazo (2012) añade que entre los alumnos y alumnas que presentan conductas de victimización y/o son víctimas de acoso predomina el rol pasivo y sumiso, protagonizado por la vulnerabilidad y debilidad ocasionadas por esa autoestima y auto-concepto negativo. Asimismo, no presentan las habilidades sociales necesarias para hacer frente a estas situaciones, determinando en ellas actitudes de pánico y temor.

2. Víctimas activas:

Son aquellos alumnos y alumnas que presentan conductas disruptivas en el aula y que, por ese motivo, tanto compañeros como profesores los aíslan socialmente. Con frecuencia se suele confundir este papel de víctima activa con el de agresor, pero no tienen por qué relacionarse.

2.3 La comunicación en el ámbito familiar

La comunicación juega un rol de suma importancia en las relaciones interpersonales, sobre todo en las relaciones familiares. Mantener una adecuada comunicación entre los miembros de la familia, establecer relaciones bidireccionales y crear sentimientos de pertenencia al grupo familiar son las características principales para conseguir un buen funcionamiento de la familia (Quiroga, 2013).

La familia no es simplemente un grupo de personas que conviven y comparten un vínculo, es más que una organización de individuos que colaboran entre sí. Debe ser considerada como una comunidad, como un grupo donde las relaciones entre sus miembros tienen un importante carácter emocional y afectivo y éstas, a su vez, resultan ser una fuente de retroalimentación de las conductas esperadas entre los componentes de la unidad familiar. Además, el núcleo familiar tiene una gran incidencia en el desarrollo de una persona; es el principal agente socializador y la forma en la que los progenitores se relacionan y se comunican con sus hijos e hijas influirá significativamente en la personalidad del menor y en su forma de relacionarse con el entorno. Por lo tanto, la relación familiar será la que marque la diferencia respecto a las relaciones en otro tipo de grupos.

El autor Chunga (2008) afirma que:

La comunicación influye en la forma como nos sentimos como actuamos, así una comunicación negativa o "mala", hará que surjan actitudes negativas o agresivas y de desconfianza; por el contrario, si existe una "buena" comunicación, nos sentiremos comprendidos y aceptados por los demás; pero no hay que olvidar que existe otra posibilidad, cuando no nos podemos comunicar, cuando nuestras ideas y sentimientos no son recibidos, en ese caso nos sentiremos deprimidos, agresivos e incluso incapaces. Todo esto es porque la comunicación influye en nuestro bienestar general. (p.116)

Por otra parte, centrándonos en el ámbito escolar, las autoras Alvarado y Zambrano (2018) añaden que:

La comunicación afectiva intrafamiliar es de gran importancia ya que ayuda en el rendimiento escolar de cada uno de los estudiantes en el aula de clases de esta manera ayudara a que los presentes desarrollen sentimientos, necesidades, actitudes y aptitudes en el ámbito que se encuentren. En este caso si se lleva una buena comunicación desde el hogar habrá menos problemas emocionales para los estudiantes y se logrará un buen desempeño y rendimiento estudiantil. (p.14)

Por otro lado, en este mismo contexto, los menores que tienen un vínculo de apego seguro, buena comunicación y buenas relaciones en la familia no suelen ser víctimas ni acosadores de violencia escolar (Garaigordobil y Oñederra, 2010). En el estudio llevado a cabo por Garcés-Pretzel et al. (2020) se encontró que existe una correlación significativa entre la comunicación familiar y las conductas de victimización en la escuela. Cuando la comunicación familiar es positiva disminuye la victimización y la probabilidad de que los menores adopten comportamientos agresivos; en cambio, cuando la comunicación entre padres, madres e hijos/as es escasa y/o negativa la probabilidad de victimización aumenta. Samper et al. (2015) tras su investigación también afirman que existe una conexión entre la relación del menor con sus progenitores y la victimización. Encontraron que los niños y las niñas que sentían rechazo y un control negativo por parte de sus padres y madres eran más inestables emocionalmente y tenían más dificultades para controlar sus impulsos y regular sus emociones. Además, presentaban mecanismos de afrontamiento muy poco eficaces. Estas variables favorecían la victimización en el entorno escolar.

También consideramos destacable el estudio llevado a cabo por Fuensanta et al. (2018); tras su investigación averiguaron que el clima social familiar, el afecto y la comunicación en familia son tres de los principales factores de ajuste de los niños, niñas y ado-

lescentes. Así, los chicos y chicas que perciben más afecto por parte de sus padres y disfrutan de una buena comunicación con ellos muestran un mejor desarrollo psicosocial, un mayor bienestar emocional y un mejor ajuste conductual.

Por último, siguiendo la misma línea de los autores anteriores, Ortega et al. (2019) en su investigación concluyeron que los adolescentes implicados en el bullying o ciberbullying como agresores o víctimas tienen una comunicación menos abierta y más comunicación evasiva con sus progenitores que los adolescentes que no están involucrados en este fenómeno.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Objetivos

Objetivo general:

Detectar en el alumnado de Educación Primaria la conducta en el colegio y la comunicación con sus padres.

Objetivos específicos:

1. (Objetivo específico 1º). Analizar la Conducta disruptiva en los niños de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria.
2. (Objetivo específico 2º). Detectar la Victimización en los niños de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria.
3. (Objetivo específico 3º). Estudiar la Conducta disruptiva en las niñas de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria.
4. (Objetivo específico 4º). Averiguar la Victimización en las niñas de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria.
5. (Objetivo específico 5º). Detectar la Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con la comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de los niños de 4º curso de Primaria.
6. (Objetivo específico 6º). Descubrir la Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con la comunicación (abierta,

ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de las niñas de 4º curso de Primaria.

7. (Objetivo específico 7º). Averiguar la Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con la comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de los niños de 5º curso de Primaria.
8. (Objetivo específico 8º). Revelar la Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con la comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de las niñas de 5º curso de Primaria.
9. (Objetivo específico 9º). Buscar la Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con la comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de los niños de 6º curso de Primaria.
10. (Objetivo específico 10º). Indagar la Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con la comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de las niñas de 6º curso de Primaria.

3.2 Participantes

El alumnado participante en la investigación es una muestra incidental y se refleja en la tabla siguiente.

En la tabla 1 podemos observar como del total de la muestra, 38 niños (100%), 21 (55,3%) de ellos se encuentran cursando 4º de Educación Primaria, mientras que 7 (18,4%) de ellos cursan 5º de Educación Primaria y 10 (26,3%) cursan 6º de Educación Primaria.

Como se puede observar en la Tabla 2, de las 30 niñas participantes (100%), 15 (50%) de ellas se encuentran cursando 4º de Educación Primaria, mientras que 8 (26,7%) de ellas cursan 5º de Educación Primaria y 7 (23,3%) cursan 6º de Educación Primaria.

Tabla 1: Niños que han participado en el estudio según el curso y edad.

		Edad	9	10	11	12	Total
Curso	Cuarto curso	Recuento	9	10	2	0	21
		% del total	23,7%	26,3%	5,3%	0,0%	55,3%
	Quinto curso	Recuento	0	0	7	0	7
		% del total	0,0%	0,0%	18,4%	0,0%	18,4%
	Sexto curso	Recuento	0	0	0	10	10
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	26,3%	26,3%
Total		Recuento	9	10	9	10	38
		% del total	23,7%	26,3%	23,7%	26,3%	100,0%

Tabla 2: Niñas que han participado en el estudio según el curso y edad.

		Edad	9	10	11	12	Total
Curso	Cuarto curso	Recuento	6	6	3	0	15
		% del total	20,0%	20,0%	10,0%	0,0%	50,0%
	Quinto curso	Recuento	0	0	8	0	8
		% del total	0,0%	0,0%	26,7%	0,0%	26,7%
	Sexto curso	Recuento	0	0	0	7	7
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	23,3%	23,3%
Total		Recuento	6	6	11	7	30
		% del total	20,0%	20,0%	36,7%	23,3%	100,0%

3.3 Variables en el estudio

INSTRUMENTO	VARIABLES
Sociodemográfico	Edad, nivel de estudios, sexo.
Escala de conducta delictiva y violenta en el aula	Conducta disruptiva y Victimización.
Escala de comunicación familiar	Comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) con la madre y con el padre.

Tabla 3: Resumen de las variables del presente estudio.

3.4 Instrumento

- Escala de conducta delictiva y violenta en el aula (Vera-Bachmann y Gávez, 2014) compuesta por 19 ítems dividida en dos subescalas: subescala de Conducta disruptiva y subescala de Victimización.

- Escala de comunicación familiar (Estévez et al., 2007) se compone de 20 ítems que forman del estilo de comunicación familiar entre padres e hijos (abierta, ofensiva y evitativa).

3.5 Análisis de datos

La información recogida fue analizada a través de procedimientos no paramétricos dado que los datos no cumplieron el supuesto de normalidad. El análisis se basó en procedimientos descriptivos, el estadístico H de Kruskal-Wallis y el Coeficiente Rho de Spearman siendo el programa utilizado para analizar los datos el paquete estadístico SPSS versión 25.

3.6 Resultados

Se desarrollan teniendo presente el orden de los objetivos de la investigación.

Tabla 4: Visión de la Conducta disruptiva en niños según el curso académico.

	Curso	N	Rango promedio	Md	M	H	Sig.
Conducta disruptiva	Cuarto curso	21	18,71	1,2308	1,3773	,242	,886
	Quinto curso	7	20,64	1,3077	1,4725		
	Sexto curso	10	20,35	1,2308	1,4154		
	Total	38					

Nota: Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces 4 = Muchas veces; 5 = Siempre; Md= mediana; M = media; H = H de Kruskal-Wallis.

En la Tabla 4 se refleja un p-valor > 0,05 no significativo para la H de Kruskal- Wallis en la dimensión Conducta disruptiva en los niños para los curso cuarto, quinto y sexto

Tabla 5: Visión de la Victimización en niños según el curso académico

	Curso	N	Rango promedio	Md	M	H	Sig.
Victimización	Cuarto curso	21	16,40	2,0000	2,1905	3,756	,152
	Quinto curso	7	22,29	3,3333	2,6905		
	Sexto curso	10	24,05	3,0833	2,8667		
	Total	38					

Nota: Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; 5 = Siempre; Md= mediana; M = media; H = H de Kruskal-Wallis.

Según los datos de la tabla 5 el nivel de significación (0,152) para la H de Kruskal-Wallis en la dimensión Victimización en los niños para los curso cuarto, quinto y sexto es > 0,05 y por lo tanto no significativo.

Tabla 6: Visión de la Conducta disruptiva en niñas según el curso académico.

	Curso	N	Rango promedio	Md	M	H	Sig.
Conducta disruptiva	Cuarto curso	15	13,90	1,0769	1,2256	1,143	,565
	Quinto curso	8	16,44	1,1923	1,2725		
	Sexto curso	7	17,86	1,1538	1,3297		
	Total	30					

Nota: Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; 5 = Siempre; Md= mediana; M = media; H = H de Kruskal-Wallis.

Los datos de la Tabla 6 nos indican que el nivel de significación (0,565) para la H de Kruskal-Wallis en la Conducta disruptiva en las niñas para los curso cuarto, quinto y sexto es > 0,05 y por lo tanto no significativo.

Tabla 7: Visión de la Victimización en niñas según el curso académico

	Curso	N	Rango promedio	Md	M	H	Sig.
Victimización	Cuarto curso	15	16,63	2,0000	2,1905	,996	,608
	Quinto curso	8	12,88	3,3333	2,6905		
	Sexto curso	7	16,07	3,0833	2,8667		
	Total	30					

Nota: Valores de la escala: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; 5 = Siempre; Md= mediana; M = media; H = H de Kruskal-Wallis.

En la Tabla 7 se refleja un p-valor > 0,05 no significativo para la H de Kruskal- Wallis en la dimensión Victimización en las niñas para los curso cuarto, quinto y sexto.

Tabla 8: Valores del coeficiente de correlación de Spearman para las Dimensiones de Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con las diferentes variables de comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de los niños de 4º curso de Primaria.

		C. A. M.	C. O. M.	C. E. M.	C. A. P.	C. O. P.	C. E. P.
Conducta disruptiva	Coeficiente Rho de Spearman	,406	,342	-,219	,001	,202	-,080
	Sig. (bilateral)	,129	,341	,996	,393	,737	,068
	N	21	21	21	20	20	20
Victimización	Coeficiente de correlación	,348	,370	-,100	,296	,400	-,243
	Sig. (bilateral)	,122	,099	,666	,206	,081	,301
	N	21	21	21	20	20	20

Nota: C.A.M.= Comunicación abierta madre; C.O.M.= Comunicación ofensiva madre; C.A.M.=Comunicación evitativa madre; C.A.P.= Comunicación abierta padre; C.O.P.= Comunicación ofensiva padre; C.A.P.= Comunicación evitativa padre.

De la tabla 8 no se desprende ninguna correlación significativa entre Conducta disruptiva y los diferentes tipos de comunicación con la madre y el padre para los niños de 4º curso de Primaria e igual sucede con la Victimización y su relación con los tipos de comunicación de la madre y el padre.

Tabla 9: Valores del coeficiente de correlación de Spearman para las Dimensiones de Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con las diferentes variables de comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de las niñas de 4º cursode Primaria.

		C. A. M.	C. O. M.	C. E. M.	C. A. P.	C. O. P.	C. E. P.
Conducta disruptiva	Coeficiente Rho de Spearman	,422	,693**	-,123	,509	,597*	,431
	Sig. (bilateral)	,117	,004	,662	,053	,019	,109
	N	15	15	15	15	15	15
Victimización	Coeficiente de correlación	,229	,566*	-,089	,522*	,568*	,458
	Sig. (bilateral)	,412	,028	,752	,046	,027	,086
	N	15	15	15	15	15	15

Nota: C.A.M.= Comunicación abierta madre; C.O.M.= Comunicación ofensiva madre; C.A.M.=Comunicación evitativa madre; C.A.P.= Comunicación abierta padre; C.O.P.= Comunicación ofensiva padre; C.A.P.= Comunicación evitativa padre; **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Como se puede observar en la Tabla 9 se obtuvieron correlaciones significativas positivas de Conducta disruptiva con comunicación ofensiva madre ($r_s = 0.693, p < 0.01$), con Comunicación ofensiva padre ($r_s = 0.597, p < 0.05$) en las niñas que cursan 4º cursode Primaria.

También se encontraron correlaciones significativas positivas de Victimización con comunicación ofensiva madre ($r_s = 0.566, p < 0.05$), con comunicación abierta padre ($r_s = 0.522, p < 0.05$) y con Comunicación ofensiva padre ($r_s = 0.568, p < 0.05$) en las niñas que cursan 4º curso de Primaria.

Tabla 10: Valores del coeficiente de correlación de Spearman para las Dimensiones de Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con las diferentes variables de comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de los niños de 5º curso de Primaria.

		C. A. M.	C. O. M.	C. E. M.	C. A. P.	C. O. P.	C. E. P.
Conducta disruptiva	Coeficiente Rho de Spearman	,881**	,774*	,147	,582	,706	,527
	Sig. (bilateral)	,009	,041	,753	,171	,076	,224
	N	7	7	7	7	7	7
Victimización	Coeficiente de correlación	,444	,934**	,148	,514	,880**	,606
	Sig. (bilateral)	,318	,002	,751	,238	,009	,150
	N	7	7	7	7	7	7

Nota: C.A.M.= Comunicación abierta madre; C.O.M.= Comunicación ofensiva madre; C.A.M.=Comunicación evitativa madre; C.A.P.= Comunicación abierta padre; C.O.P.= Comunicación ofensiva padre; C.A.P.= Comunicación evitativa padre; **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la Tabla 10 aparecen correlaciones significativas positivas de Conducta disruptiva con comunicación abierta madre ($r_s = 0.881, p < 0.01$) y con Comunicación ofensiva madre ($r_s = 0.774, p < 0.05$) en los niños que cursan 5º curso de Primaria.

Por otro lado, se encontraron correlaciones significativas positivas de Victimización con comunicación ofensiva madre ($r_s = 0.934, p < 0.01$) y con comunicación ofensiva padre ($r_s = 0.880, p < 0.01$) en los niños que cursan 5º curso de Primaria.

Tabla 11: Valores del coeficiente de correlación de Spearman para las Dimensiones de Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con las diferentes variables de comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de las niñas de 5º curso de Primaria.

		C. A. M.	C. O. M.	C. E. M.	C. A. P.	C. O. P.	C. E. P.
Conducta disruptiva	Coeficiente Rho de Spearman	,469	,343	-,149	-,112	-,155	,162
	Sig. (bilateral)	,241	,406	,725	,811	,740	,729
	N	8	8	8	7	7	7
Victimización	Coeficiente de correlación	,612	,548	,372	,054	,099	,156
	Sig. (bilateral)	,107	,160	,364	,908	,832	,738
	N	8	8	8	7	7	7

Nota: C.A.M.= Comunicación abierta madre; C.O.M.= Comunicación ofensiva madre; C.A.M.=Comunicación evitativa madre; C.A.P.= Comunicación abierta padre; C.O.P.= Comunicación ofensiva padre; C.A.P.= Comunicación evitativa padre.

Los valores que reflejan la tabla anterior no hay ninguna correlación significativa entre Conducta disruptiva y los diferentes tipos de comunicación con la madre y el padre para las niñas de 5º curso de Primaria e igual sucede con la Victimización y su relación con los tipos de comunicación de la madre y el padre.

Tabla 12: Valores del coeficiente de correlación de Spearman para las Dimensiones de Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con las diferentes variables de comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de los niños de 6º curso de Primaria.

		C. A. M.	C. O. M.	C. E. M.	C. A. P.	C. O. P.	C. E. P.
Conducta disruptiva	Coeficiente Rho de Spearman	,592	,511	-,063	-,297	,079	-,212
	Sig. (bilateral)	,071	,131	,863	,404	,828	,557
	N	10	10	10	10	10	10
Victimización	Coeficiente de correlación	,568	,422	-,121	-,025	,261	-,123
	Sig. (bilateral)	,087	,225	,739	,946	,466	,734
	N	10	10	10	10	10	10

Nota: C.A.M.= Comunicación abierta madre; C.O.M.= Comunicación ofensiva madre; C.A.M.=Comunicación evitativa madre; C.A.P.= Comunicación abierta padre; C.O.P.= Comunicación ofensiva padre; C.A.P.= Comunicación evitativa padre.

La Tabla 12 no refleja ninguna correlación significativa entre Conducta disruptiva y los diferentes tipos de comunicación con la madre y el padre para los niños de 6º curso de Primaria e igual sucede con la Victimización y su relación con los tipos de comunicación de la madre y el padre.

Tabla 13: Valores del coeficiente de correlación de Spearman para las Dimensiones de Conducta disruptiva y Victimización junto a su relación con las diferentes variables de comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre de las niñas de 6º curso de Primaria.

		C. A. M.	C. O. M.	C. E. M.	C. A. P.	C. O. P.	C. E. P.
Conducta disruptiva	Coefficiente Rho de Spearman	,849*	,933**	,145	,927**	,885**	,748
	Sig. (bilateral)	,016	,002	,757	,003	,008	,053
	N	7	7	7	7	7	7
Victimización	Coefficiente decorrelación	,771*	,871*	,141	,901**	,785*	,755*
	Sig. (bilateral)	,043	,011	,763	,006	,036	,050
	N	7	7	7	7	7	7

Nota: C.A.M.= Comunicación abierta madre; C.O.M.= Comunicación ofensiva madre; C.A.M.=Comunicación evitativa madre; C.A.P.= Comunicación abierta padre; C.O.P.= Comunicación ofensiva padre; C.A.P.= Comunicación evitativa padre; **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Como se puede observar en la Tabla 13 se obtuvieron correlaciones significativas positivas de Conducta disruptiva con comunicación abierta madre ($r_s = 0.849, p < 0.01$), comunicación ofensiva madre ($r_s = 0.933, p < 0.01$), comunicación abierta padre ($r_s = 0.927, p < 0.01$), con Comunicación ofensiva padre ($r_s = 0.885, p < 0.01$) en las niñas que cursan 6º curso de Primaria.

También se encontraron correlaciones significativas positivas de Victimización con comunicación abierta madre ($r_s = 0.771, p < 0.05$), comunicación ofensiva madre ($r_s = 0.871, p < 0.05$), comunicación abierta padre ($r_s = 0.901, p < 0.01$), con Comunicación ofensiva padre ($r_s = 0.785, p < 0.05$) y Comunicación evitativa padre ($r_s = 0.755, p < 0.05$) en las niñas que cursan 6º curso de Primaria.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados para los objetivos 1 y 3, nos indican que no hay diferencias significativas en los niños y las niñas en los cursos de 4º, 5º, y 6º. Además, se puede observar, teniendo presente los valores de la escala, que se dan valores comprendidos mucho más cerca de "nunca" que de "pocas veces". Por lo tanto, respecto a estos objetivos, podemos concluir que los datos obtenidos se alejan bastante de lo aportado por Uruñuela (2012), Núñez Vaca

(2015) y Figueroa et al. (2020) cuando nos hablan de las conductas disruptivas.

En cuanto a los objetivos 2 y 4 concluimos que los datos obtenidos no son significativos en los niños y en las niñas de los tres cursos estudiados. La escala sitúa valores de la mediana en torno a "pocas veces". Estos resultados se pueden considerar positivos, aunque no sean significativos, ya que los niños y las

niñas no presentan conductas abusivas y la relación interpersonal entre compañeros no es asimétrica pues los datos no coinciden con lo indicado por Karmen (2015) y Garcés-Prettel et al. (2020) cuando hacen referencia a las conductas de victimización.

Si atendemos a los objetivos 5, 6, 7 y 10, que relacionan las conductas disruptivas y de victimización con las diferentes variables de comunicación (abierta, ofensiva y evitativa) en la madre y el padre, podemos observar que en los niños de 5º curso aparecen correlaciones positivas respecto a conductas disruptivas (objetivo 5). En las niñas ocurre lo mismo, pero en 4º curso (objetivo 6). Respecto a la victimización, en niños solo aparece en comunicación ofensiva tanto con el padre como con la madre en 5º curso (objetivo 7). En niñas se repite en comunicación ofensiva con ambos progenitores en 4º curso (objetivo 6). Cuando llegamos a 6º curso se observa que, exclusivamente en las niñas, las correlaciones son positivas tanto en conductas disruptivas como en victimización y prácticamente en todo tipo de comunicación, tanto con el padre como con la madre (Objetivo 10); no dando significación en la correlación en los objetivos 8 y 9 tanto para victimización como para conducta disruptiva con sus modalidades de comunicación en padre y madre. Dichas correlaciones positivas de los diferentes objetivos comentados anteriormente no son preocupantes entre las conductas de victimización y las conductas disruptivas con las diferentes modalidades de comunicación en la madre y en el padre ya que los datos se mueven en la escala entre nunca, pocas veces y algunas veces; no estando estos resultados en la línea de Erazo (2012) en lo referido a las conductas de victimización y de Sánchez et al. (2012) en lo referido a los agresores; ya que los datos no indican un mal ajuste parental en cuanto al estilo de crianza tal y como indica Aguilar et al. (2020); dichos datos tampoco son preocupantes entre la comunicación familiar y la victimización en la escuela, alejándonos de lo aportado por Garcés-Prettel et al. (2020).

También, los estudios llevados a cabo por Araujo-Robles et al. (2018), Luna et al. (2012), Ortega et al. (2019) nos advierten que, cuando la comunicación dentro de la familia no es buena, se suelen presentar conductas violentas en la escuela y problemas de rendimiento escolar, aunque nuestros datos no se ajustan a lo aportado por los autores anteriores.

Basándonos en lo aportado por los autores Alvarado y Zambrano (2018), Garaigordobil y Oñederra (2010) y Fuensanta et al. (2018), sería interesante llevar a cabo líneas de actuación que se centraran en promover y mejorar la relación y la comunicación entre los menores y sus progenitores, ya que se ha demostrado que una buena comunicación en familia trae numerosos beneficios en el desarrollo emocional y conductual de los niños y las niñas y en su desenvolvimiento en el ámbito escolar.

Por último, nos gustaría añadir que, aunque se ha conseguido dar respuesta a los objetivos planteados, los resultados hallados podrían estar enmascarados debido a la muestra y submuestras tan pequeñas con las que hemos trabajado. También comentar, que de los diferentes centros educativos a los que se le pidió participación, solo uno de ellos nos abrió sus puertas. Muchos directores nos denegaron contar con su alumnado por protocolos del Covid-19; también pudimos percibir que existía cierto rechazo a que sus alumnos y alumnas contestaran las preguntas que componían los cuestionarios de esta investigación; cuando se les comunicaba el propósito del estudio se mostraban interesados y participes, pero una vez conocían el contenido de los cuestionarios denegaban su colaboración, pues consideraban las preguntas como "muy personales" y querían evitar conflictos con las familias. Este hecho descrito anteriormente limita enormemente el tamaño de la muestra y, por lo tanto, la generalización de los resultados y conclusiones de nuestro trabajo.

5. REFERENCIAS

- Aguilar, C. E. V., Piedra, T. R. A. y Ponce, M. C. C. (2020). Conductas disruptivas infantiles y estilos de crianza. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 13(1), 138-150.
- Alvarado Quinto, S. y Zambrano Ponce, G. (2018). *La comunicación intrafamiliar en el comportamiento de los estudiantes*. Universidad de Guayaquil.
- Araujo-Robles, E., Ucedo-Silva, V. y Bueno-Cuadra, R. (2018). Validación de la escala de comunicación padres-adolescentes en jóvenes universitarios de Lima. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 12(1), 252-272.
- Castillo-Pulido, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.
- Castro, M., Zurita, F., Ruiz, G. y Chacón, R. (2019). Explanatory model of violent behaviours, selfconcept and empathy in schoolchildren. Structural equations analysis. *PLOS ONE*, 14(8), 1-15.
- Chunga, L. (2008). Niveles de satisfacción familiar y de comunicación entre padres e hijos. *Avances en psicología*, 16(1), 109-137.
- Crespo, J. (2011). Bases para construir una comunicación positiva en la familia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 91-98.
- Díaz-Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Enríquez Villota, M. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 10(1), 209-234.
- Erazo, O. (2012). SCHOLAR BULLYING, ACTORS AND FEATURES. *Revista Vanguardia Psicológica. Fundación Universitaria de Popayán*, 3(1), 88-90.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar. Actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Figueroa, K., Macas, M. y Espinoza, E. (2020). Conducta disruptiva en aulas regulares de Machala: estudio de caso. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 225-232.
- Fuensanta, C., Ruiz-Esteban, C., Sánchez, C. y Gonzalo, A. (2018). Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education. *Psicothema*, 30(1), 59-65.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). *La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Pirámide.
- Garcés-Prettel, M., Santoya-Montes, Y., y Jiménez-Osorio, J. (2020). Influencia de la comunicación familiar y pedagógica en la violencia escolar. *Comunicar*, 63(28), 77-86.
- Ison-Zintilini, M. S. y Morelato-Giménez, G. S. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas psychologica*, 7(2), 357-567.
- Karmen, A. (2015). *Crime victims: An introduction to victimology*. Cengage Learning.
- Luna, A., Laca, F. y Cedillo, L. (2012). Toma de decisiones, estilos de comunicación en el conflicto y comunicación familiar en adolescentes bachilleres. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(2), 295-311.
- Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, E., Ortega, R., Costabile, A. y Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Morales, S., Martínez, M., Nieto, J. y Lira, J. (2017). Crianza positiva y negativa asociada a los problemas severos de conducta infantil. *Salud y drogas*, 2(17), 137-149.
- Núñez Vaca, M. A. (2015). "La comunicación intrafamiliar y su influencia en las conductas disruptivas en los estudiantes de 8vos años de educación general básica de la escuela fiscal "general cordova" del Cantón ambato, Provincia de Tungurahua. Universidad Técnica de Ambato.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blakwell.
- Orte, M. (2006). Nuevas perspectivas sobre la violencia y el «bullying» escolar. *Panorama Social*, 3, 27-41.
- Ortega, R., Sánchez, V., y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y des-conexión-moral: Un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49.
- Ortega, J., Postigo, J., Iranzo, B., Buelga, S. y Carrascosa, L. (2019). Parental Communication and Feelings of Affiliation in Adolescent Aggressors and Victims of Cyberbullying. *Social science*, 8(3), 1-12.
- Quiroga, M. (2013). Adolescentes ofensores sexuales. *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 18(3), 233-251.
- Rua Vara, M. (2017). *Victimización, psicopatología y resiliencia en adolescentes*. Universidad Complutense de Madrid.
- Salimi, N., Karimi, A., Rezapur, F., Hamzeh, B., Roshanaei, G. y Babamiri, M. (2019). Aggression and its predictors among elementary students. *Injury and Violence*, 11(2), 159-170.
- Samper-García, P., Mestre-Escrivá, V., Malonda-Vidal, E., & Mesurado, B. (2015). Victimización en la escuela: relación de la crianza y variables funcionales- disfuncionales del desarrollo. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(3), 849-858.
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de psicología*, 28(1), 71-82.
- Sulca Vazquez, Y. (2019). *Comunicación familiar prevalente en estudiantes de la institución educativa pública San Juan, Ayacucho, 2017*. Universidad Católica Los Ángeles Chimbote.
- Uruñuela, P. (2012). Una aproximación a las conductas disruptivas. *Convives*, 2, 1-6.
- Vera-Bachmann, D., y Gávez, J.-L. (2014). Evaluación psicométrica de la escala de conducta delictiva y violenta en el aula. *Liberabit*, 20(2), 325-324